



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Förmedling eller vägledning?

En studie av instrumentallärares pedagogiska tillvägagångssätt

Jonatan Fock & William Seidl

LAU395

Handledare: Göran Brante

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapportnummer: VT14-2930-150

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Förmedling eller vägledning? En studie av instrumentallärares pedagogiska tillvägagångssätt

Författare: Jonatan Fock & William Seidl

Termin och år: VT 2014

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Göran Brante

Examinator: Florenda Gallos Cronberg

Rapportnummer: VT14-2930-150

Nyckelord: Instrumentallärare, instrumentalundervisning, pedagogiska tillvägagångssätt, didaktisk analys, självgående elever, självständiga elever, förmedlande pedagogik, vägledande undervisning.

Detta arbete är en undersökning om instrumentallärares pedagogiska tillvägagångssätt. Tidigare forskning visar att instrumentallärare främst använder sig av en förmedlande undervisning, där eleven är relativt passiv, vilket kan, med utgångspunkt i teorier, vara ett problem eftersom det skulle kunna utgöra ett hinder för skapandet av självgående elever. Syftet har därmed varit att ta reda på hur lärare idag arbetar, om det skiljer sig från den tidigare forskningen och om det går att utvinna några nya lärdomar från detta.

Genom observation samt intervju med fyra lärare har tendenser analyserats och resultatet innebar främst att de lärare som här undersökts skiljer sig från de i tidigare forskning, genom att de använder andra pedagogiska tillvägagångssätt där eleven är mer aktiv vilket både de och den teoretiska anknytningen menar bidrar till skapandet av självgående elever. Resultaten visar även att dessa andra tillvägagångssätt ibland blandas med de gamla vilket gör att effekten av den ena tar ut den andra. Det undersökningen visar för läraryrket, och då främst instrumentalläraryrket, är både att de olika pedagogiska tillvägagångssätten har sina respektive starka och svaga sidor och att de tillsammans kan vara problematiska för varandra samt att valet av undervisningens innehåll påverkar både valen av tillvägagångssätt och elevers möjligheter till lärande. Därav bör en analys av val av tillvägagångssätt samt en analys av det didaktiska innehållet på ett eller annat sätt ligga som en grund för instrumentallärares undervisning.

Förord

Denna uppsats har arbetats fram under april och maj månad 2014 av undertecknade, i samspråk med handledare. Vi vill därmed tacka både vår handledare Göran Brante för allt stöd samt våra respondenter för deras vilja och öppenhet till att låta oss få ta del av deras undervisning samt tankar kring yrket.

Jonatan Fock & William Seidl
2014-06-05, Göteborg

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställning	5
3. Teoretisk bakgrund	6
3.1 Didaktisk analys	6
3.2 Pedagogiska tillvägagångssätt	7
3.2.1 Förmedlande undervisning	7
3.2.2 Vägledande undervisning	9
3.3 Schemateorin	10
3.3.1 Motoriska och kinestetiska kunskapsformer	11
3.3.2 Kognitiva och begreppsliga kunskapsarter	11
3.3.3 Emotionella och estetiska scheman	11
3.3.4 Sociala och existentiella scheman	12
3.3.5 Schemateorin i tidigare forskning	12
4. Metod	14
4.1 Val av tillvägagångssätt och genomförande	14
4.2 Urval och avgränsningar	16
4.3 Etiska överväganden	16
5. Resultat och analys	17
5.1 Innehåll	17
5.1.1 Val av innehåll	17
5.1.2 Typ av innehåll	18
5.1.3 Planering av innehåll	19
5.2 Tillvägagångssätt	20
5.2.1 Förmedlande undervisning	20
5.2.2 Vägledande undervisning	21
5.2.3 Skapande av sociala scheman	22
5.2.4 Tillvägagångssätt i samverkan	23
5.2.5 Val av tillvägagångssätt	24
5.3 Undervisningens mål	25
5.3.1 Skapa glädje för musik	25
5.3.2 Ge eleverna en musikalisk bredd samt skapandet av självgående elever	25
6. Diskussion	27
7. Slutsats och vidare forskning	30
Referenslista	31
Bilaga 1	33
Bilaga 2	34

1. Inledning

”I avsnittet om musikens och instrumentalundervisningens historia har vi utifrån litteraturstudier beskrivit hur den västerländska konstmusiktraditionen har dominerat och format den formellt institutionaliserade musikundervisningen. Inom denna tradition har det utvecklats en materialistisk kunskapssyn och en förmedlingstradition som kommer till uttryck i utformningen av läromedel och i den pedagogiska praktik vi har studerat.” (Rostvall & West, 2001, s. 282).

Den traditionella instrumentalundervisningsformen brukar kallas för mästarlära, vilket kort kan sammanfattas med att mästaren (läraren) besitter kunskaperna i det aktuella ämnet vilket lärlingen (eleven) inte gör. Utförandet av hantverket inom ämnet har även vissa regler eller särskilda sätt att utföras på. Genom att spendera tid med mästaren kommer lärlingen att kunna ta till sig kunskapen genom observation och imitation, eller även genom deltagande i hantverkets praxisgemenskap (Nielsen & Kvale, 2000). Dessa tendenser kan antydast i citatet ovan ur Rostvall & Wests (2001) undersökning om lärares undervisningsmetoder i relation till interaktion och kunskapsutveckling inom frivillig instrumentalundervisning. Läser man vidare i deras text menar de att instrumentallärare i deras undersökning främst använder sig av traditionella pedagogiska tillvägagångssätt, då i form av en förmedlande pedagogik, där eleven till väldigt liten grad själv är aktiv i sin undervisning. Läraren har även en väldigt auktoritär relation gentemot eleven och det finns lite utrymme för dialog eller kommunikation. Eleven får ofta lära sig ton för ton, exempelvis en ton per vecka, och det läggs väldigt lite tid på den faktiska musikaliska helheten och än mindre på elevernas inflytande i undervisningen. De menar här även att olika typer av kunskapsformer aktiveras samtidigt vilket försämrar förutsättningarna för eleven att ta till sig kunskapen, samtidigt som andra kunskapsformer utelämnas helt. Om det är så här verkligheten ser ut, anser vi det vara ett problem. Hanken & Johansen (1998) menar att elever som främst undervisas genom förmedlande pedagogik kan få vissa svårigheter eller problem som musiker i framtiden. De säger:

”Mesterlärningstradisjonen blir gjerne konserverende, på godt og vondt. Verdifulle tradisjoner føres videre på en effektiv måte, men det ligger nedfelt i systemet at kreativitet og nyutvikling lett stenges ute, i og med at eleven må forholde seg til en «fasit». Innenfor denne tradisjonen kan det være vanskelig for eleven å forholde seg kritisk til det hun lærer. Det vil også kunne være vanskelig for eleven å utvikle selvstendighet og kontroll over sin egen kunnskap.” (Hanken & Johansen, 1998, s. 97).

Detta skulle då innebära att eleverna får problem med att bli självgående/självständiga och i slutändan bli beroende av att få hjälp av en lärare för att utvecklas. Den bild av instrumentallärare som Rostvall & West (2001) målar upp skapar därför en oro att de instrumentalister som utbildas kommer få det svårt att utveckla sig själva i framtiden. Själva tror vi att elever kan utveckla självständighet på egen hand men att vi som lärare bör underlätta för detta, samt ge möjligheter till att utveckla denna självständighet genom att skapa enklare förutsättningar för eleverna. Dessa aspekter ligger som grundtankar till detta arbete och kommer undersökas, analyseras samt diskuteras både utifrån teorier och genom vår undersökning.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med arbetet är att undersöka instrumentallärares pedagogiska tillvägagångssätt, lektionernas innehåll samt vad som styr dessa inom gymnasial instrumentalundervisning. Utifrån de antaganden om instrumentalundervisningen som redogjorts för i inledningen ämnar arbetet att undersöka om dessa stämmer med dagens verklighet. Syftet är därmed att se om lärare idag tenderar att i större utsträckning använda sig av en förmedlande undervisning eller om istället andra tillvägagångssätt används. Arbetet ämnar föra en diskussion om vilka lärdomar instrumentallärare kan dra av undersökningens resultat samt problematisera de tillvägagångssätt som används. Utifrån de lärdomar och analyser som konstateras är ett delsyfte att diskutera vilka utvecklingsmöjligheter som finns för instrumentallärare idag.

2.1 Frågeställningar

1. Vilka typer av tillvägagångssätt använder sig instrumentallärare av i sin undervisning?
2. Vilken typ av innehåll förekommer i undervisningen?
3. Vad styr lärarnas tillvägagångssätt och lektionernas innehåll?

3. Teoretisk bakgrund

Här kommer att redogöras för vår teoretiska bakgrund, vilken kommer bestå av en redogörelse för didaktisk analys, pedagogiska tillvägagångssätt samt schemateorin.

3.1 Didaktisk analys

Denna uppsats kommer främst behandla lärares tillvägagångssätt och deras val av dessa. Wolfgang Klafki menar i sin artikel *Didactic analysis as the core of preparation of instruction* (1995) att för att kunna välja en bra metod eller ”rätt” metod måste man först genomföra en didaktisk analys, något vi är beredda att ställa oss bakom. Klafki (1995) menar att val av metod bör utgå och väljas utifrån frågorna ”What comprises the matter? What is the nature of this ‘lesson content’?” (Klafki, 1995, s. 16). Det vill säga, vad innefattar/omfattar ämnet eller innehållet och hur är lektionens innehåll uppbyggt, vad är dess natur? Klafki (1995) menar att det är detta som bör ligga till grund för förberedelse och planering av lektioner, val av metod kallar han för ”/.../ the crowning element.” (Klafki, 1995, s. 16). Därmed vill vi inleda detta teoretiska avsnitt med att redogöra för vad didaktisk analys innebär.

Den didaktiska analysen är enligt Klafki (1995) ett redskap för att svara på frågan ”vad” gällande undervisningsinnehållet. Genom analysen ämnar man att ta reda på innehållets eller kunskapens natur, hur den är uppbyggd, vad den innefattar och vad den innebär för eleverna. Man bör i den didaktiska analysen inta två positioner, en som lekman/mästare, alltså den eleven ska bli, samt positionen på eleven/lärlingens nivå och med eleven/lärlingens potential i åtanke. Klafki (1995) menar här att det är viktigt att läraren försöker vara intresserad av ämnet, precis som man vill att eleven ska vara. Utmaningen för läraren är att eleven ska både förstå och stimuleras på sin nivå men även utvecklas framåt och förberedas för framtida problem och uppgifter. Klafki (1995) talar om begreppet bildningsinnehåll, vilket kan tolkas som innehållets innebörd för eleven som helhet, som människa. Det handlar om att innehållet inte bara ska berätta om en viss händelse eller fakta utan innehållet ska även innehålla bildande information, som i form av kunskap hos eleven kan bidra till att eleven kan skapa större ordning inom sig själv och ens omgivning samt kunna ta ansvar för sig själv och ens omgivning. Substansen i bildningsinnehållet är en definition av vad det är i innehållet som skapar detta bildningsinnehåll. Klafki (1995) menar att innehållet blir bildningsinnehåll genom det essentiella i innehållet, alltså substansen av innehållet. Det vill säga att det som lärare gäller att hitta det essentiella, substansen, i innehållet för att se vilken kunskap eller del av innehållet som är viktigast och som bör utvecklas.

I instrumentalundervisning skulle substansen i ett innehåll exempelvis kunna vara de tekniska färdigheter man utvecklar genom att arbeta med innehållet, eller känslan för puls, utveckling av notläsningskunskap, intonering, gehör, teoretisk förståelse, helhetsuppfattning, sound, klang osv. Det Klafki (1995) i alla fall menar är att för att kunna vara ett bildningsinnehåll måste detta alltid göra fundamentala problem, relationer, generella principer, lagar, värden och metoder förståbara. Sådana element som påverkar förståelse för det generella ingår i villkoren för bildningssubstansen. Därmed innehåller all typ av innehåll en viss generell substans.

Samtidigt menar Klafki (1995) att bildningsinnehållet, och dess substans, aldrig är absolut utan beror på den som ska ta till sig det, på människans historia och förväntade framtid. Bildningsinnehållet beror på dubbla relativiteter; dels individen som ska ta till sig kunskapen och dels kulturen individen befinner sig i. I den första av dem kan man säga att läraren väljer innehållet (innehållande substansen) och eleven väljer vad den ska förstå (substansen eller något annat, kanske en egen substans). Det är inte säkert att det läraren väljer stämmer överens med elevens syn på världen så därmed kanske vi måste ändra vårt innehåll för att få eleven att lära sig det vi är ute efter. Som ett exempel ur

musikundervisningen skulle vi kunna ta kunskapen om kvintackord på gitarr (kvintackord består av två toner, vilka alltid är grundtonen i ett ackord plus kvinten, tonen fem steg upp i skalan). Dessa är kanske den största grunden i all rockmusik men existerar även inom andra genrer. Vanligt är dock att man använder sig av rocklåtar för att få eleven att närma sig kvintackord. Men använder vi en rocklåt från 80-talet kanske det är för långt ifrån elevens egen världsbild gällande musik och hur musik ska låta, så elevens fokus hamnar hellre på hur gitarren låter än själva tekniken eller principen kring kvintackord. Använder man istället en houselåt från 2012, där samma teknik/princip (kvintackord) kan appliceras har vi ändrat innehållet men vi har fortfarande samma substans. Därefter kan vi börja arbeta med att förstå ljudbilden i 80-talsrock när vi har lärt oss en del av dess struktur på annat håll. I den andra relativiteten kan beskrivas med att upplevelser kommer vara olika för olika människor beroende på kulturen de växt upp i, vad de lärt sig, vad de har för värderingar. Liknande kan ses bland människor med samma bakgrund, utbildning, intresse, arbete osv. Gemenskaper skapar liknande tankegångar hos människor. Men även framtiden har betydelse. Kunskapen i innehållet (eller substansen) måste kännas ha betydelse för elevens framtid såväl som det förflutna, vilket vi själva kanske ser som den största utmaningen för lärare, och även en av de svåraste ur en didaktisk synvinkel.

Klafki uttrycker några väl beskrivande ord för vad didaktisk analys ämnar uppnå:

”The task of didactic analysis as the first and most important step in the preparation of lessons, is therefore, ‘to bring out the substance of the objects of learning’ (Willmann 1957: 460), to establish as the pedagogically crucial elements of the material those parts ‘on which its internalization [one could also say, its power to penetrate; ed.] depends or, inversely, in which the form of subjective education (*Bildung*) is fulfilled and perfected’ (Nohl 1949: 144). In other words, didactic analysis is to indicate wherein the general substance of specific content of education lies. The substance almost always proves to be ‘a network of relations’ (Peter 1954: 72; cf. 77), a ‘nexus, a complex of connections, which is itself set in a wider... context’ (Petzelt 1947: 78).” (Klafki, 1995, s. 22).

För att sammanfatta och klargöra didaktisk analys så handlar det om att som lärare göra en analys av lektionsinnehållet och bli medveten över innehållets hela betydelse, vilka delar innehållet är uppbyggt av, vilka lärdomar som kan dras ur innehållet förutom det mest självklara och direkta samt vad det kan ha för innebörd för elevens framtid. Utifrån detta bör idéer för vilka tillvägagångssätt som passar bäst för att lära ut detta till eleven dyka upp och därifrån kan man som lärare börja planera val av tillvägagångssätt.

3.2 Pedagogiska tillvägagångssätt

I detta kapitel har vi kopplat samman pedagogiska tillvägagångssätt som kan utvinnas av tidigare forskning samt teorier om pedagogik. Tillvägagångssätten sammanfattas under begreppen *Förmedlande undervisning*, och *Vägledande undervisning*.

3.2.1 Förmedlande undervisning

Förmedlande undervisning är ett sammanfattande begrepp skapat av oss författare utifrån den teoretiska grund som vi nedan kommer att redogöra för. Denna form av undervisning, eller detta pedagogiska tillvägagångssätt, kännetecknas främst av att eleven under undervisningens gång är passiv. Sundin (1995) talar om något som han kallar för det vuxencentrerade arbetssättet, eller förmedlingspedagogik, vilket han menar är det mest traditionella och auktoritära undervisningssättet. Detta tillvägagångssätt innebär att läraren, utan att fundera över elevens egen vilja eller egna åsikter, förmedlar de kunskaper som den anser att eleven bör kunna. Enligt Fostås (2002) brukar denna traditionella form av instrumentalundervisning, och den som fortfarande anses vara dominerande, liknas vid begreppet mästarlära. Mästarlära

uppkom under medeltiden och var den huvudsakliga undervisningsmetoden inom hantverksyrken fram till 1900-talets början, då formell undervisning tog över (Nielsen & Kvale, 2000). Enligt Nielsen & Kvale (2000) innebär den formella varianten av mästarlära att en människa skriver på ett kontrakt hos en mästare, där båda parter har förpliktelser och lärlingen lärs upp i den specifika miljön för hantverket. Lärlingen anses färdiglärd gesäll efter fyra år. Ett informellt tillvägagångssätt fungerar likartat men skillnaden är att lärlingen istället växer upp med mästaren och därmed tillägnar sig kunskaper för yrket.

Traditionell mästarlära kan delas upp i två huvudriktningar, ett individorienterat synsätt och ett decentrerat synsätt. Det decentrerade synsättet kommer beröras i efterföljande kapitel (kapitel 3.2.2) och utelämnas därav i detta kapitel. Det individorienterade synsättet innebär enligt Nielsen & Kvale (2000) att imitation och identifikation utgör grunden för lärandet. Mästaren representerar kunskapen samt färdigheterna och genom en auktoritär samt förmedlande pedagogik förhåller sig mästaren till lärlingen på ett sätt där eleven observerar och imiterar läraren och där läraren kommenterar och rättar misstag eleven gör samt sätter upp reglerna för hantverkets utförande. Likheter kan även ses i vad Rostvall & West (1998) kallar för borglig tradition. Inom borglig tradition menar Rostvall & West (1998) att läraren sitter inne på kunskapen om hur man spelar det aktuella instrumentet, dess traditioner, dess rätta utförandesätt och vilka färdigheter som krävs. Inom denna tradition stod de musikaliska verken och de rätta teknikerna/färdigheter i stort fokus och det var läraren som hade denna kunskap, vilken eleven skulle ta till sig. Inom den borgliga traditionen var det väldigt viktigt med en korrekt progression i undervisningen, det vill säga att saker lärdes ut och lärdes i ”rätt” ordning. Detta innebar oftast att eleven först lärdes sig ton för ton för att sedan lära sig själva musicerandet. Ett annat exempel kan vara att först lära sig vissa tekniska färdigheter eller förutsättningar innan man är tillåten att påbörja ett stycke eller en låt. Lärarens roll inom denna tradition är, i likhet med det individorienterade synsättet inom mästarläratraditionen, att vara en förebild och en traditionsbärare. Det var viktigt att läraren påpekade det som var fel, det som inte ingick i det normativa för musiken. Teknik, teoretisk kunskap och goda övningsvanor var förutsättningar läraren skulle ge eleven. Rostvall & West (1998) menar att den borgliga traditionen satt sina spår i vår tid i bland annat form av de läromedel som ofta används idag, så som spelböcker, repertoarval och progression.

Hanken & Johansen (1998) menar att en förmedlande pedagogik handlar om en envägskommunikation, antingen från lärare till elev eller via ett läromedel, som exempelvis videos, böcker eller CD-skivor. De menar att denna tradition främst handlar om imitation, eleven observerar och lyssnar på allt från instrumentklang, teknik, kroppshållning, utförande osv. Enligt Sundin (1995) får eleven först lära sig teknik, mönster och teori med mera för att därefter kunna få använda det i praktiken (genom exempelvis improvisation eller att spela musikstycken utanför elevens fulla kapacitet). Läraren använder sig även av traditionella metoder för att kommentera elevens utföranden av uppgifterna, genom beröm (belöning) eller klander (straff). Det kritiker mot denna pedagogik menar är att eleven får det svårt att utveckla förståelse av sig själv samt vad hen gör och lär sig. Denna pedagogik har vi sett tydliga exempel på i Rostvall & Wests undersökning som återges i avhandlingen *Interaktion och kunskapsutveckling* (2001). De konstaterar i sin undersökning (som kan ses i inledningscitatet i kapitel 1) att ur den västerländska konstmusiktraditionen har det formats en förmedlande undervisningssyn och materialistiska tankar kring kunskap, vilket de menar kommer till uttryck både i deras undersökning men även i de utformade läromedel som finns inom musik, så som läroböcker för musik osv. De fortsätter med att säga:

”/.../I instrumentalundervisning uttrycks ofta att förmågan till musikaliskt uttryck endast finns hos vissa elever med specifik begåvning. Detta leder till att musikens expressiva aspekter sällan behandlas i läromedel och instrumentalundervisning, förrän eleven har visat sin begåvning

genom att lära sig läsa noter och hantera instrumentet tillräckligt bra.” (Rostvall & West, 2001, s. 282-283).

Samtidigt menar Robert Schenk (2000) att det finns en kraft i att förebilda och låta sina elever härma. Han jämför med hur ett barn lär sig språk, genom att härma och ta efter de människor (de ”mästare”) hen stöter på. Han menar även att ordet ”härma” i många språk fått en negativ klang och liknats vid lägre djurarter, exempelvis i ordet härmapa. Han menar att genom att härma får eleverna med sig mycket mer än bara tonerna, exempelvis hur läraren fraserar, uttryck, teknik osv.

Sammanfattningsvis innebär *förmedlande undervisning* att eleven är passiv och att läraren är den som vet vad som ska göras men framförallt hur det ska göras och detta förmedlas till eleven.

3.2.2 Vägledande undervisning

Vägledande undervisning är det andra sammanfattande begreppet för pedagogiska tillvägagångssätt som vi skapat. Detta kännetecknas av att eleven är aktiv under undervisningen, till skillnad mot den passiva eleven i *förmedlande undervisning*. Sundin (1995) talar om det dialogcentrerade arbetssättet, eller dialogpedagogik, vilket handlar om att lärare och elev gemensamt löser problem och finner svar genom dialog och diskussion. I musiken försöker man ”/.../ integrera de kulturella normerna med individens erfarenheter.” (Sundin, 1995, s. 140). I jämförelse med förmedlingspedagogik arbetar man inom dialogpedagogik inte alltid utifrån ett förbestämt kunskapsmaterial. Vikten ligger på mötet mellan läraren och eleven, kunskapen skapas under arbetet men syns inte nödvändigtvis lika klart i resultatet (det är kanske inte i själva låten man skapat tillsammans som kunskapen ligger i utan i processen och under momenten fram till det färdiga musikstycket). Detta perspektiv handlar om att båda parter måste lära sig att lyssna till varandra och försöka sätta sig in i varandras världar. Läraren intar ett slags mentorskap och vägleder eleven, och kan ge denne nya perspektiv i dess aktiviteter. Läraren kan uppnå detta genom att exempelvis ställa frågor som uppmuntrar till reflektion hos eleven.

Detta kan liknas vid den andra formen av mästarlärans huvudinriktningar, det decentrerade synsättet (Nielsen & Kvale, 2000). De menar att fokus här ligger på deltagande i en praxisgemenskap. Kunskapen ligger inte endast i relation till mästaren utan i hela den sociala praxisen för hantverket. Detta kan även kopplas till vad Rostvall & West (1998) kallar för folklig tradition. Inom den folkliga traditionen ligger musikundervisningen, till skillnad mot den borgliga traditionen, stort fokus på kommunikation och samspel inom en social kontext, vilket i större utsträckning innefattar ”/.../musikens *användning* och *form* i en social, funktionell kontext, exempelvis folklig spelmans- eller dansmusik.” (Rostvall & West, 1998, s. 27). Undervisning inom den folkliga traditionen har historiskt sett förekommit utanför institutionerna och utan någon form av styrning från samhällets håll eller någon kontroll av begåvning. Istället har undervisningen uppkommit genom ett gemensamt lärande, där man tillsammans har testat sig fram och hjälpt varandra fram till det slutgiltiga resultatet. Att härma har haft en stor central roll inom denna tradition. Rostvall & West (1998) jämför lärandet med det i ett rockband. Inom den folkliga traditionen arbetar man varken utifrån en bestämd progression eller utifrån en lärare med rollen att vara en tillrättavisande person utan läraren har här en mer tillbakadragen roll och bedriver en undervisning ”/.../med mer av förevisande och mindre av verbala kommentarer från läraren.” (Rostvall & West, 1998, s. 27). Man jobbar här mer utifrån den musikaliska helheten och improvisation och gehör var vanligare än teori och noter. Läroböcker kan bytas ut mot att kopiera vissa noter och på gehör lära sig andra från inspelningar. Även samspel har stor vikt inom den folkliga traditionen vilket gör att gruppundervisning här är att föredra, eftersom möjligheterna ökar för detta i en

större grupp än mellan endast elev och lärare. Samtidigt menar Schenk (2000) att eleven kan fungera som en upptäckare men fortfarande vara i närheten av en förebild (mästare, lärare). Detta skulle innebära att eleven får betrakta läraren utan lärarens instruktioner eller påverkan, nyckeln menar han är att eleven får arbeta ostört för att ta till sig kunskapen. Därmed kommer eleven utveckla sin egna kunskap utifrån vad den ser och kunna förnya den och skapa egen istället för att känna sig bunden vid lärarens traditioner (se återigen ett barns språkinläring i naturlig form).

Hanken & Johansen (1998) talar, till skillnad mot Schenk, om både en aktiv elev och en aktiv lärare. Detta kallar de för *oppdagande undervisning* och de säger att ”/.../ eleven ved hjelp av lærarens spørsmål, arbeid med gitte oppgaver eller på andre måter *selv* skal <<oppdage>> kunnskap og finne fram til løsninger. Musikkpedagogen kan for eksempel legge opp til at elevene skal oppdage hvor akkordskiftene skjer i en blues, og hvilke akkorder som brukes, eller at et tema i begynnelsen av et spillestykke kommer igjen mot slutten.” (Hanken & Johansen, 1998, s. 82). Samtidigt redogör Hanken & Johansen (1998) för pedagogen James Mursells undervisningsprinciper. En av dessa handlar om sociala samarbetssituationer, där Mursell menar att lärandet inte sker bäst genom att kommunikationen endast går från lärare till elev, utan han menar att genom samarbete, diskussion och vägledande av både lärare och elev är väldigt viktigt för att lärande ska uppnå full effekt.

Enligt Sundin (1995) har det riktats kritik mot pedagogik med fokus på dialog mellan lärare och elev, där man menar att den lätt går emot vissa aspekter i kursplaner och mål för vissa skolverksamheter, exempelvis när man behöver kunna mäta och jämföra kunskap i form av betyg. Blir myndigheternas krav mer detaljerade minskar möjligheterna för dialog mellan lärare och elev menar Sundin, om inte även myndigheterna blir en del av dialogen.

Sammanfattningsvis innebär *vägledande undervisning* i stora drag att läraren är en mästare men att eleven är delaktig tillsammans med läraren vilket gör linjerna och gränserna mellan lärare och elev mer diffus, till skillnad mot inom *förmedlande undervisning* där linjen är väldigt tydlig. Eleven är aktiv och får fundera själv samt till större grad fundera ut sina egna lösningar och tillvägagångssätt samtidigt som läraren hjälper till genom att ställa frågor eller genom att vägleda utan att ge uppmaningar eller direkta svar.

3.3 Schemateorin

I tidigare kapitel har vi lyft den didaktiska analysen där fokus främst har lagts på ”vad”-frågan i undervisningen. Vi vill här nu gå vidare in på en teori kring vad som i det är kunskap och hur man tar till sig den. Vi skulle kunna se detta som ett komplement till både ”vad”- och ”varför”-frågan. Rostvall & West (1998) har framställt en sådan teori vilken de kallar för schemateorin, som de har kopplat till musikundervisning. Begreppet schema har de hämtat ur kognitiv psykologi, och Bartlett (1932) samt Arbib (1995) menar att begreppet kan användas i analysen av komplexa läroprocesser, genom att villkoren för lärandet delas upp i mindre delar, det vill säga i olika scheman.

”A schema is an active entity such as that involved in driving a car or recognizing a tree. /.../. A schema is both a store of knowledge and the description of a process for applying that knowledge.” (Arbib, 1995, s. 830)

Rostvall & West (1998) menar att hjärnan skapar olika scheman genom att människan utför en handling eller upplever något upprepade gånger vilket medför att ett mönster skapas. Dessa mönster kommer att automatiseras till kunskap och därmed har ett schema skapats. De menar att en rad olika automatiserade moment utförs av en människa som musicerar och schemateorin kan därför användas för att analysera och beskriva vad händer när detta utförs. För att kunna utföra en komplex handling inom musik, det vill säga en handling bestående av

flera parallella handlingsmoment, som exempelvis att avkoda och spela en notbild behöver man ha automatiserat olika typer av musikaliska scheman. De delar upp dessa i fyra olika musikaliska kunskapsformer vilka kommer att presenteras och redogöras för nedan.

3.3.1 Motoriska och kinestetiska kunskapsformer

Motoriska och kinestetiska kunskapsformer inom musik kännetecknas enligt Rostvall & West (1998) av tekniska kunskaper på ett instrument men även mer generellt musikaliska kunskaper så som puls. De menar att det som utmärker kunskap av motorisk art är att man inte kan utveckla och lära sig den genom att enbart tala om den, utan skapandet av schemat måste ske genom egna erfarenheter, eller egna handlingar, där kunskaperna för schemat utvecklas. De menar att om man en gång har internaliserat en motorisk kunskapsart kommer den aldrig att glömmas. Kunskapen finns omedvetet automatiserad i våra hjärnor och vi kan använda den så fort vi behöver. Redan uppbyggda scheman underlättar för internaliseringen av nya scheman.

3.3.2 Kognitiva och begreppsliga kunskapsarter

De kognitiva kunskapsarterna inom musik kännetecknas enligt Rostvall & West (1998) av att kunna känna igen musikaliska strukturer som ackordföljder, olika musikaliska begrepp (tacet, coda, ritardando osv), musikaliska symboler (dynamiska, tekniska, formmässiga osv) och deras betydelse samt att förstå helheter. De exemplifierar detta genom att tala om när en elev ska lära sig ett nytt moment som exempelvis en komplicerad rytm. De menar att eleven lättare kan bygga upp ett kognitivt schema om läraren först spelar rytmen. På detta sätt får eleven en relation till momentet och en grundläggande kunskap. Börjar man med en abstrakt förklaring menar de att detta troligtvis bara göra det svårare för eleven att internalisera kunskapen. Kognitiva scheman bör även förklaras i en helhet och inte utdraget ur sitt sammanhang, eftersom kognitiva scheman handlar om förståelse och därmed även en förståelse av helheten.

3.3.3 Emotionella och estetiska scheman

De emotionella och estetiska kunskapsarterna inom musik handlar enligt Rostvall & West (1998) om att kunna tolka musikaliska upplevelser och känslor. Emotionella/estetiska scheman utvecklas genom att människan lyssnar på musik, framför musik med olika känslor och i olika genres. Det är alltså inte enbart genom att utöva musik som emotionella/estetiska scheman utvecklas. Exempelvis är frasering ett centralt moment i utvecklingen av emotionella/estetiska scheman. Om eleven ska kunna internalisera detta schema är det viktigt att eleven får lyssna på mycket uttrycksfull musik, något som kommer göra att ett schema skapas och eleven kan med tiden internalisera kunskapen. Vidare är det också viktigt att kunna sätta ord på både de känslor som eleven hör genom musiklyssning och även på känslor som eleven vill gestalta via sitt instrument. Detta, menar de, är en förutsättning för att eleven ska kunna bli självständig i sina musikaliska tolkningar.

Eftersom användandet av emotionella och estetiska scheman sker i situationer där eleven ska uttrycka sig genom musik, exempelvis genom att improvisera, menar Rostvall & West (1998) att man som lärare bör vara varsam och beaktande vid situationer där elevens emotionella och estetiska scheman kommer till uttryck. De skriver:

”Musik och skönhetsupplevelser kan vara såväl individuella som kollektiva. Vi tror att det är viktigt för självkänslan och motivationen att få känna att ens upplevelser respekteras av läraren.” (Rostvall & West, 1998, s. 65).

3.3.4 Sociala och existentiella scheman

Det fjärde och sista av de musikaliska kunskapsformerna handlar om sociala och existentiella scheman. Enligt Rostvall & West (1998) skapas dessa scheman genom tidigare upplevelser som eleven har och via dessa växer känslan om jaget och identiteten hos eleven. Det handlar alltså om att skapa en jag-känsla, vilken de menar görs när eleven får möjlighet att ta reda på hur de lär sig bäst, hur de fungerar i grupp osv. De menar även att sociala scheman skapas mellan lärare och elev, i sättet som de talar med varandra, både om och inom musik. En intressant aspekt med dessa scheman som skapas i undervisningen mellan lärare och elev är att de ofta lever kvar om eleven själv väljer att i framtiden bli lärare. De säger:

”De mönster som etableras som instrumentalelev, följer ofta med relativt opåverkade till en senare lärarroll - man lär som man blivit lärd.” (Rostvall & West, 1998, s. 66).

Detta innebär att läraren själv har en identitet som hen har utvecklat genom hens erfarenheter samt upplevelser och detta kommer att spela stor roll i undervisningssituationen. Läraren har troligtvis skaffat sig stora kunskaper inom områden som denne finner extra intressant. Dessa intressen menar Rostvall & West (1998) kanske inte alltid sammanfaller med vad eleverna finner intressant och vi kan se hur en motsättning lätt kan skapas. De säger:

”Eleverna kanske inte har samma tekniska behärskning av instrumentet, men kan ändå ha utvecklat kunskaper inom en estetik som läraren är nybörjare på. När elevers och lärares skilda livsvärldar och värderingar kolliderar kan det skapas problem och motsättningar, men det innebär också unika möjligheter för lärare och elever att lära av varandra. Lektionen kan bli ett tillfälle till gemensamt lärande, där ett erfarenhets- och kunskaps- utbyte kan uppstå mellan elever och lärare.” (Rostvall & West, 1998, s. 66).

De menar att en viktig uppgift man har som lärare är att skapa självgående elever som med tiden ska klara sig utan lärare. Faktorer som hindrar denna utveckling kan vara tidsaspekten i undervisningen. Som lärare vill man använda den tid man har till att hinna med så mycket som möjligt, vilket kan innebära att man effektiviserar de olika momenten under lektionen, som i sin tur kan hämma elevens förståelse och uppfattning om tillvägagångssätten de använt. Det kan handla om att läraren ger lösningar på problemen för hastigt, man rättar fel eller visar hur eleven bör tolka musiken vilket leder till att elevens självständighet och elevens förutsättningar för att bli självständig försämras och eleven blir med tiden beroende av en lärare för att klara av uppgifter eller att musicera på egen hand. Ytterligare ett led i att skapa självständiga elever är att lärare och elev tillsammans sätter upp mål och delmål. Eftersom musikundervisning ofta pågår under flera år kan det vara svårt att som elev se sin utveckling med tiden och att ha tydliga mål, med tillhörande förklaring och diskussion kring dem, kan hjälpa eleven att se sin utvecklingsprocess och därigenom stärka dess självförtroende.

3.3.5 Schemateorin i tidigare forskning

Begreppet schema har använts i tidigare musikpsykologiska undersökningar, där begreppet syftat till att beskriva perceptions- och inlärningsprocesser (Dowling & Harwood, 1986). I dess utvecklade form som beskrivits i kapitel 3.3.1-3.3.4 har den använts i en senare undersökning av Rostvall & West (2001). De beskriver i sin studie *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning* hur eleverna i den studien har svårt att utveckla dessa fyra scheman, främst utifrån lärarnas val av undervisning och på vilket sätt de bemöter utvecklandet av de sociala schemana. Kommunikation mellan lärare och elev går främst via en *förmedlande undervisning* och i denna studie består musiken endast av spel efter noter, vilket då blir en del av kommunikationen mellan lärare och elev. Spel efter noter menar de främst berör kognitiva kunskapsformer men att de motoriska

kunskapsformerna även de utvecklas men samtidigt är en förutsättning för att notbilden ska kunna spelas. Ett problem uppstår därav genom att tillvägagångssättet att lära sig utifrån en notbild kräver att flera olika scheman redan är utvecklade hos eleven (kognitiv förståelse och motoriska färdigheter). Eleverna får det svårt att utveckla de olika schemana på rätt sätt samt till sin fulla grad i och med att de olika schemana förutsätter varandra. Lärarna bemöter detta genom att gå igenom en ton i taget, vilket forskarna menar försämrar elevens förutsättningar än mer genom att helhetsförståelsen även försvåras. Att utläsa av deras forskning är även att estetiska/emotionella kunskapsformer inte berörs från lärarnas sida och de har ingen plats i deras undervisning. Utifrån tanken om de sociala schemanas skapande av en jag-känsla får eleverna i denna studie ingen möjlighet hade ta reda på hur de lär sig bäst eller testa sig fram på egen hand. Lärarnas sociala status är även den auktoritär vilket både bygger upp det sociala schemat hos eleverna, att musikundervisning går till likt som i en individorienterad mästarlärarundervisning och att dialog mellan lärare och elev inte är prioriterad. I undersökning lyfts även hur lärarnas relation till eleverna är relativt dålig, främst då lärarna endast kan ett fåtal av elevernas namn eller blandar ihop deras namn. När eleverna försöker ta initiativ och lägga fram sina egna åsikter om varför de har problem avbryts deras försök och lärarna visar en tendens att ofta lägga orden i munnen på eleven istället för att ställa frågor eller problematisera. Ett annat tydligt exempel på det sociala samspel de beskriver kan ses här:

”Ett exempel som tydligt illustrerar det sociala spelet är när någon elev börjar trumma med fingrarna mot bordet när läraren just återtagit initiativet från eleven, eller när en annan elev i en motsvarande situation lämnar platsen vid notstället för att hämta lypsyl i sin väska. Vid dessa tillfällen verkar lärarna angelägna att ändå spela upp en föreställning av vad de tycker att de borde göra, oavsett vilket resultat det ger. Även då eleven uppenbarligen redan kan det läraren talar om, fortsätter läraren med sina instruktioner som om eleven inte förstod. Trots att eleven som gick efter sin lypsyl befinner sig utom synhåll, pekar läraren i noterna och ger instruktioner med hjälp av omfattande gestik.” (Rostvall & West, 2001, s. 270)

Rostvall & West (2001) menar att för att som elev ha möjlighet att utveckla de olika schematyperna som gör hen till en god musiker krävs att undervisningen få en mer gehörsbaserad karaktär. I det fallet får eleven både möjlighet att fokusera på respektive schema var för sig samt att de estetiska/emotionella schemana också får en chans att utvecklas. Det möjliggör också för spel tillsammans med andra vilket även skulle främja de sociala schemanas utveckling i en annan mening än vad det gör i deras undersökning.

4. Metod

I detta kapitel kommer val av metod att presenteras och diskuteras. Begrepp som reliabilitet, validitet och generalitet kommer att beröras samt även urvalsprocessen och kommentarer kring etiska överväganden.

4.1 Val av tillvägagångssätt och genomförande

För att samla in forskningsdata kommer tillvägagångssätten direktobservationer samt samtalsintervjuer att användas. Dessa tillvägagångssätt har valts på grund av att vi vill skapa en så bred bild som möjligt av respondenterna. Observationerna ämnar visa det lärare kanske inte är medvetna om att de gör och intervjuerna kommer riktats mot det de säger sig göra samt hur de tänker kring både det vi observerat och det de själva sagt. Respondentantalet kommer, inom ramen för detta arbete, bli relativt lågt vilket påverkat vårt val av metod, eftersom data från endast observation eller endast intervju troligtvis kommer att ge ett allt för ofullständigt och svåranalyserat material. Vi har i förväg analyserat vår tänkta metod för att bli medvetna om våra roller som observatörer och hur detta möjligtvis skulle kunna påverka våra resultat. Utifrån Metodpraktikans (Esaiasson, Giljam, Oscarsson & Wängnerud, 2012) redogörelse för punkter och faktorer för rollen som observatör ska vi här nedan beskriva hur vår observatörsroll kommer se ut.

Angrosino & Mays de Pérez (2000) talar om en fullständig observatör, traditionellt sett, vilket är en observatör som utan andra intentioner och mål än kunskapssökande går in i verksamheten som observatör. Detta är vad vi önskar uppnå och vi anser att vårt deltagande i verksamheten till så stor del som möjligt varit passiv. Med det sistnämnda i åtanke vill vi dock påpeka att det inte har gått att komma ifrån aspekten att vi stör den naturliga verksamhetens utformning. Enligt Svedberg (2007) förminskas livsrymden beroende på gruppens storlek, i vårt fall kan de olika grupptyperna vi kommer beröra kallas för dyad (grupp om två personer) och triad (grupp om tre personer). Genom vårt deltagande utökas den naturliga gruppen i form av en dyad, lärare och elev, till en triad. Samtidigt kommer vi inte gå över till rollen som deltagande observatör (Angrosino & Mays de Pérez, 2000) utan kommer befinna oss någonstans emellan vad de kallar fullständig- och deltagande observatör.

Utöver att Svedbergs (2007) begrepp livsrymd nu ska delas på tre kan det även antas att risken ökar för att vissa beteenden kan komma att ändras hos deltagarna eller möjligtvis inte ta sig till uttryck. Vi är medvetna om detta men tror å andra sidan inte att just vår undersökning av pedagogiska metodval kommer påverkas av vårt deltagande eftersom vi inte på något sätt tänkt manipulera situationen. Vi kommer även att vara relativt öppna med syftet med undersökningen, då vi kommer kalla undersökningsområdet för lärarnas pedagogiska verksamhet. Vi kommer även göra en ansats till att skapa ett så naturligt rum som möjligt för ”/.../ även om man inte vill inta rollen som aktiv deltagare, utan ser sig som en utomstående observatör, kan det finnas anledning att delta i viss utsträckning. Man bör inte vara alltför fyrkantig utan agera på ett sätt som leder fram till så bra information som möjligt.” (Esaiasson et al., 2012, s. 310). Vi kommer vid mötet med respondenterna försöka skapa en god stämning i rummet genom att introducera oss själva direkt och vara tydliga med anledningen samt motiven till varför vi är där.

Liknande gäller även för intervjuerna. Essiasson et al. (2012) menar att man bör vara medveten om något de kallar för ”intervjuareffekt”. Detta innebär i korta drag att en och samma respondent skulle kunna ge olika svar beroende på vem intervjuaren är. Fontana & Frey (2000) talar om hur det i samhället blivit en vana att intervjuas och intervjuas, samt hur intervjuer alltid räknas som ”sanna”, det vill säga att den som blivit intervjuad hade svarat på samma sett oberoende situation, sammanhang, personer etc. Detta menar de dock är ett farligt antagande. De säger:

"Many practitioners continue to use and take for granted traditional interviewing techniques. It is as if interviewing is now part of the mass culture, so that it has actually become the most feasible mechanism for obtaining information about individuals, groups, and organizations in a society characterized by the individuation, diversity, and specialized role relations. Thus, many feel that it is not necessary to reinvent the wheel for each interview situation, /.../. This is not to say, however, that the interview is so technical and the procedures so standardized that interviewers can ignore contextual, societal, and interpersonal elements. Each interview context is one of interaction and relation; the result is as much a product of this social dynamic as it is a product of accurate accounts and replies." (Fontana & Frey, 2000, s. 647).

Intervjuernas tillvägagångssätt kommer utgå från utformandet av en intervjuguide (se Bilaga 1). Denna utgår utifrån tankar ur *Metodpraktikan* (Esaïasson et al., 2012), som bland annat handlar om att frågorna bör kunna kopplas till undersökningens frågeställning, att intervjun ska ha en dynamisk form samt att frågorna bör hållas korta och vara förståbara. Det sistnämnda innebär att frågorna kommer operationaliseras till ett "vardagligt" (ej akademiskt) språk. Undersökningens validitet (Esaïasson et al., 2012) har dock upprätthållits genom att vi fortfarande undersöker det vi säger att vi undersöker, samt att omformningen från empiri till teori utförts utifrån analysverktyget tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) vilket även minskat risken för systematiska fel. Detta menar vi stärker undersökningens validitet.

Tillvägagångssätt för observationen kommer utgå ifrån vad Patel & Davidsson (1994) kallar ostrukturerad observation. Detta innebär att vi inte kommer att använda oss av ett utstuderat observationsschema utan istället försöka observera så mycket vi kan genom ett mer händelsestrukturerat observationsschema, snarare än ett kategoristrukturerat. Vi vill därmed beröra den objektiva aspekten i observationen och valet av dokumentation under observationen. Angrosino & Mays de Pérez skriver:

".../ the plain fact is that each person who conducts observational research brings his or her distinctive talents and limitations to the enterprise; therefore, the quality of what is *recorded* becomes the measure of useable observational data (because it can be monitored and replicated) rather than the quality the observation itself (which is, by definition, idiosyncratic and not subject to replication)." (Angrosino & Mays de Pérez, 2000, s. 676).

Kvaliteten på denna del av undersökningen kommer bero på tillvägagångssättet av dokumenteringen av observationen. Med tanke på reliabilitet så kan inte observationen göras om på exakt samma sätt men tolkningen av forskningsdata kan det. Därför har vi valt att använda oss av både fältanteckningar och ljudupptagning. Våra fältanteckningar (se Bilaga 2) kommer innehålla en kolumn för att beskriva det exakta skeendet, en kolumn för eventuella tidsangivelser, en kolumn för eventuella kopplingar till den efterföljande intervjun samt en kolumn för reflekterande tankar. De reflekterande tankarna kommer då ämna beskriva mer abstrakta skeenden, som uppfattningar vi eventuellt får i rummet av mötet mellan lärare och elev, företeelser som inte kan avlyssnas utan endast ses och upplevas. Ljudupptagningen kommer fungera som ett stöd till vår redogörelse för observationerna. Trots målet för objektivitet ska det, med utgångspunkt i fenomenologiska tankar, även sägas att observationer, samt även intervjuer i analysstadiet, aldrig kan komma bort från subjektiviteten helt och hållet hos den som observerar, tolkar och analyserar. Sådan forskning ses som omöjlig, åtminstone enligt Gould (1998). Han skriver:

"No faith can be more misleading than an unquestioned personal conviction that the apparent testimony of one's eyes must provide a purely objective account, scarcely requiring any validation beyond the claim itself. Utterly unbiased observation must rank as a primary myth and shibboleth of science, for we can only see what fits into our mental space, and all descriptions includes interpretation as well as sensory reporting." (Gould, 1998, s. 72).

4.2 Urval och avgränsningar

Arbetet kommer utgå från ett slumpmässigt urval av respondenter. I den gruppen kommer alla instrumentallärare vid Göteborgs gymnasier att ingå, vilka slutligen kommer slumpas ned till 4st slutgiltiga respondenter. Det kommer inte göras några avgränsningar gällande varken genus, instrument, arbetslivserfarenhet eller utbildning. Anledningen till detta är att vi inte anser att det påverka resultatet för det som undersöks i detta arbete. Observationerna och intervjuerna kommer vara korta med fyra olika lärare. Det kommer läggas större vikt på kvalitet än kvantitet, med syftet att skapa en överblick över tendenser i lärares tillvägagångssätt. Arbetet syftar inte till att ge en generaliserad bild av instrumentallärare utan ämnar endast visa tendenser som förekommer i deras val av tillvägagångssätt. Vi är medvetna om att vi troligtvis inte får en komplett bild av lärarnas metoder och därav kommer vi i vårt arbete tala om tendenser snarare än sanningar.

4.3 Etiska överväganden

I enighet med Vetenskapsrådets regler och riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2014) kommer alla deltagare i undersökningen garanterats fullständig anonymitet. Deltagarna kommer att kodas (Lärare A, Lärare B osv) så att de inte ska kunna identifieras. Inga skolor kommer nämnas vid namn och heller inte vilka instrument deltagarna undervisar i, allt detta för att värna om våra respondents anonymitet. Deltagarna kommer informeras om arbetets syfte innan deras deltagande i undersökningen och de kommer ges möjlighet att dra tillbaka sin medverkan när de vill under processens gång.

5. Resultat och analys

I följande kapitel kommer en analys av den data som erhållits från observationerna och intervjuerna att göras. Detta har gjorts utifrån en essentialistisk (eller realistisk) och teoretisk tematisk analys (Braun & Clarke, 2006) vilket innebär att vi utifrån analysen av det empiriska materialet skapat olika kategorier, med tillhörande underkategorier, i relation till vår frågeställning och utifrån våra teoretiska verktyg. Den teoretiska inriktningen innebär att fokus har varit på vissa delar av materialet, snarare än ett väldigt övergripande och fullständigt fokus på hela materialet. Detta gör att vi får en djupare analys av data och material i våra observationer och intervjuer. Ett semantiskt närmande till materialet har använts (Braun & Clarke, 2006) vilket innebär att vi inte försökt ”läsa mellan raderna”, det vill säga att vi har utgått från vad våra respondenter har sagt, inte vad som kan ha påverkat dem till att säga så eller om det de säger egentligen betyder något annat.

Utifrån den tematiska analys som gjorts har tre huvudsakliga teman skapats, vilka är *Innehåll*, *Tillvägagångssätt* och *Undervisningens mål*. Dessa utgör analysens grund och utifrån dem har vi skapat underkategorier som bidrar till att beskriva de olika temana. Slående är att de fyra lärare vi undersökt varit väldigt lika och i princip alla kategorier samt teman har synts eller berörts av alla lärare. Även om det självklart har varit en skillnad rörande i hur stor utsträckning de olika temana har förekommit hos de olika lärarna och i vilka exakta former så går det ändå att säga att alla lärare representerar alla teman.

Eftersom vi haft ett litet antal respondenter (fyra lärare) och velat hålla detta så anonymt som möjligt har vi valt att ändra om alla instrumentrelaterade ord de använder och markerat dessa med <ord>, där vi helt enkelt skapat ett nytt ord för att få er läsare att förstå sammanhanget. Vi menar att detta förmodligen inte påverkar något för våra lärares uttalanden eller handlingar, eller för läsaren, utan det är ett sätt att låta denna mindre grupp lärare förbli anonyma.

5.1 Innehåll

Temat *Innehåll* kommer att beröra undervisningens innehåll och vad som styr valet av innehållet, vilken typ av innehåll det är samt planeringen av innehållet. Dessa har delats upp i tre underkategorier vilka kommer att redogöra för temats innebörd.

5.1.1 Val av innehåll

Enligt respondenterna styrs valet av innehåll utifrån fyra olika faktorer: Kursplanen, elevens behov (enligt lärarna), lärarens egna åsikter samt elevens åsikter. Kursplanen anses vara en övergripande faktor som på ett eller annat sätt ska styra hela undervisningens utformning, eftersom den till större eller mindre utsträckning ligger till grund för undervisningens innehåll. Detta syns även i de observationer och intervjuer vi har gjort. Efter att ha talat om diverse egna tankar kring undervisningens innehåll säger lärare D:

”/.../men det är ju faktiskt kursplanen egentligen [som styr undervisningens innehåll].”
(Intervju, Lärare D)

Lärare B besvarar frågan om vad som styr valet av innehåll med:

”Det är ju egentligen så att styrdokument och skolverkets text, om man ska vara. Det är ju det och det försöker vi. Vi har försökt att anpassa oss till det.” (Intervju, Lärare B)

Våra lärare väljer även innehåll utifrån vad de anser att eleven behöver närmast. Lärare C inleder med att besvara frågan om vad som styr innehållet i undervisningen så här:

”Var eleven befinner sig. Och vi då som jobbar på gymnasiet ska ju också följa kursplanen. Men det går inte att följa kursplanen om man inte möter eleven där den är.” (Intervju, Lärare C)

Lärarna menar att det handlar om att känna av var eleven är i sin process, vilket nästa steg i deras utveckling bör vara och vad som kan vara bra för dem. De menar även att innehållet ska ha relevans för eleverna. Här spelar även lärarnas åsikter in om vad de tycker borde vara nästa steg, utifrån deras tycken och tankanden kring hur man lär sig spela ett instrument.

”Det är vissa saker som jag tycker att man ska ha sjungit.” (Intervju, Lärare A)

Även elevens åsikter tenderar att ha ett visst inflytande över lektionernas innehåll, vilket vi kan se i följande citat där lärarna aktivt tar reda på elevens intressen i relation till instrumentet.

”[Jag] brukar varje termin med att säga lite, min plan, fråga vad dem vill göra och försöka, så vi skaffar oss tillsammans en mall för terminen/.../.” (Intervju, Lärare B)

”Sen ’Elev C’ då som kom hit och hade spelat mycket [instrument] i kulturskola för någon som hade, och han är ju med i kyrkan och han spelar lite [instrument]. Då får jag ju möta honom där han är, de här styckena som han vill spela. /.../. Men då får han ju spela det här så att han får bottna i det.” (Intervju, Lärare C)

Sammanfattningsvis kan vi alltså se att val innehåll inte endast styrs utifrån kursplanen utan även utifrån lärarna och elevernas åsikter om vad som är viktigt att lära sig. Lärarnas åsikter verkar främst baseras på var eleven är i sin utvecklingsprocess.

5.1.2 Typ av innehåll

Vilken typ av innehåll det handlar om kan utifrån både våra observationer samt intervjuer främst delas upp enligt schemateorins fyra olika kunskapsformer (se kapitel 3.3). Fokus har i samtliga fall varit främst på motoriska scheman (genom repetition av tekniska aspekter/moment, koordinatoriska aspekter), efterföljt av kognitiva scheman (genom förståelse för instrumentets funktioner, förståelse för toner och rytmer, tolkande av notbild) och estetiska/emotionella scheman (genom utförande och dialog kring uttryck och musikalisk helhet). Lektionerna och intervjuerna innehöll även sociala scheman men dessa uppstod i hur relationen mellan lärare och elev var eller genom lärarnas tillvägagångssätt som påverkade elevernas identitetsskapande och deras ”jag-känsla” (dessa återkommer vi till i kapitel 5.2.3).

Ett tydligt exempel på de motoriska färdigheterna hämtar vi ur våra fältanteckningar ur observationen med Lärare A, där eleven vid tillfället gör en uppvärmningsövning där fokus ligger på att hitta rätt toner på instrumentet (tekniska färdigheter):

”Tonerna blir lite fel, läraren saktar ner och stannar upp på de som blev fel, för att hjälpa till och pinpointa vad som är grejen.” (Observation, Lärare A)

Eller i ett utdrag ur våra fältanteckningar från observationen med Lärare B, där eleven får öva på en koordinatorisk rörelse med båda händerna på sitt instrument:

”Eleven testar händerna, funkar bara bra.” (Observation, Lärare B)

De kognitiva schemana kommer bland annat till uttryck i hur Lärare C talar om frågor hen ställer till sina elever för att arbeta med kognitiv förståelse för innehållet (i det här fallet ackordsuppbbyggnad):

”Vet du var tonerna ligger? Kan du hitta [tonen] C? Kan du hitta fler C?/.../. Ja, hur bygger du ett ackord? Kan du nu prova att bygga ett ackord utifrån den här tonen? Så att de får tänka, så de blir så självständiga som möjligt.” (Intervju, Lärare C).

Estetiska/emotionella scheman är något Lärare D arbetar med under sin lektion genom att hen använder grunden till en senare motorisk övning de ska använda sig av, till att skapa en improvisationsövning. Eleven får inom ramen för den senare övningen (som eleven övat på under veckan fram till den observerade lektionen) improvisera och själv hitta uttryck inom den genre som övningen berör. Även Lärare A talar om estetiska/emotionella scheman:

”Ibland är det så att man tar, om man säger väldigt enkla låtar, kan de tycka då, men då jobbar man det att, okej, det är en jätteenkel melodi men nu kan du börja jobba med vad du vill säga med denna låt.” (Intervju, Lärare A)

Våra lärare talar även om att de strävar efter att använda sig av ett blandat, brett och övergripande innehåll, vilket har som mål att både skapa en genrebredd hos eleverna (att de ska kunna spela olika musikstilar) samt att lärarna ser på lärandet av innehållet i en vidare mening. Lärare A talar exempelvis om hur spelande i en genre kan bidra mycket till spelande i en annan:

”/.../klassiskt och hårdrock är otroligt lika. Det är hur man gör [soundmässigt] som är skillnaden. Annars är det väldigt mycket samma sak. Hon sa det själv att hade vi bara jobbat med hårdrock/.../men i och med att vi jobbar med andra delar av <instrumentet> så har hon fått en helhet i <instrumentet> och som hon säger att det har gett henne enormt mycket i hårdrocken fast vi aldrig någonsin har gjort det här. Hon har förstått grejen att det vi jobbar med här för jag över till mina stilar.” (Intervju, Lärare A)

För att sammanfatta vilken typ av innehåll kan vi se att de motoriska kunskapsformerna premieras, följda av de kognitiva samt de estetiska/emotionella schemana. Sociala scheman fanns även dem men de kommer att beröras i senare kapitel.

5.1.3 Planering av innehåll

Våra respondenter använder sig av både en övergripande planering samt av löpande planering. Den övergripande planeringen sträcker sig över hela terminen, där lärarna i början av terminen, själva eller i samtal med eleven, sätter upp en planering för vad som bör hinnas med under terminen. Lärare A säger:

”Jag har delat upp i lite olika genre/.../låtar som jag lägger på den grovplaneringslistan. Alla har något i varje fack.” (Intervju, Lärare A)

Den löpande planeringen tar sedan över och används mest. De sker från vecka till vecka, där den övergripande planeringen mer används som ett stöd för lärarna. Lärare B uttrycker det så här:

”Det är sällan jag förbereder precis innan lektionen utan det är snarare så att om jag vet, om jag haft en lektion och så vet jag att nästa vecka så ska vi planka en låt /.../. Då gör jag det så fort jag kan om jag har en lucka efter lektionen och fixa det jag behöver. Annars har jag. Jag antecknar i min dator, för jag kommer inte ihåg vad vi har hållit på med med alla elever utan jag skriver vad vi gjort idag och läsa och eventuellt om jag måste planka något så att jag kan visa. Det är väl egentligen generellt, det är min huvudförberedelse, jag antecknar efter lektionen.

Behöver jag göra något försöker jag göra det så snabbt som möjligt, samma dag eller direkt efter lektion eller senare i veckan.” (Intervju, Lärare B)

En annan variant av planering som förekommer är att läraren i sin planering försöker knyta an till det eleven gjort innan. Man kan säga att de har en bra ordningsföljd av lärandet. Lärare D säger:

”Det är egentligen bara att mata honom med övningar. Så kan man säga att förberedelsen är. [Jag] knyter an till det han försökt att träna på.” (Intervju, Lärare D)

Sammanfattningsvis verkar en övergripande- och/eller löpande planering vara det som används av respondenterna. Någon form av didaktisk analys kan inte urskiljas i det här stadiet.

5.2 Tillvägagångssätt

Detta tema handlar som rubriken antyder om tillvägagångssätt, i vilka olika former de yttrar sig samt vad som styr valet av tillvägagångssätten. Vi har, utifrån våra teorier, parat ihop de tillvägagångssätt vi sett för att skapa olika kategorier av dem, i en ansats till att förklara hur vi anser att de teorier som finns hänger ihop. Det ska sägas att väldigt få av de uppdelade tillvägagångssätten (kategorierna) förekommer ensamma eller isolerade från varandra. Det var snarare så att de kategorier vi delat upp förekom i anslutning till varandra och ibland även simultant. Detta kommer vi att visa under kategorin ”Tillvägagångssätt i samverkan” i kapitel 5.2.4.

5.2.1 Förmedlande undervisning

Förmedlande undervisning kännetecknas i vår undersökning av att lärarna är mer aktiva än eleverna, eleverna är alltså passiva. Lärarna påpekar och rättar fel verbalt, de förklarar hur eleven ska gå tillväga, förklarar vad som blev fel och visar eller förebildar via att spela själva på ett sätt eleven sen väntas anamma. I den observerade lektionen med Lärare A kan vi se exempel på detta:

”Lärare berättar vad eleven gör och vad denne ska göra bättre.” (Observation, Lärare A)

Det syns även tydligt i lektionen med Lärare C:

”Lärare sätter sig ner och visar. ’Du ska ju inte göra så här. Sen har du läst fel där’. Läraren fortsätter att spela låten.” (Observation, Lärare C)

Det kännetecknas även av att eleven får öva bit för bit, eller del för del i låten eller övningen, utan något större musikaliskt sammanhang, med mål att sedan sätta ihop de små bitarna till en helhet (exempelvis till en hel låt, eller en fullständig koordinatörsk övning).

”De fortsätter med att låta allt utom vänsterhanden gå, sen får vänsterhanden vara med sen försvinna igen.” (Observation, Lärare B)

Sammanfattningsvis ser vi i det här kapitlet prov på den *förmedlande undervisningen* vi beskrivit i kapitel 3.2.1. Eleven är relativt passiv och läraren är den som styr, förklarar, förevisar och så vidare.

5.2.2 Vägledande undervisning

Här ser vi den *vägledande undervisningen* som vi tidigare redogjort för i kapitel 3.2.2, vilket handlar om att eleven får en mer aktiv roll än vad den har i *förmedlande undervisning*. Läraren tar här en mer vägledande än styrande roll, genom att ställa mycket frågor till eleven och problematisera innehållet och lärandet. Rättandet av fel sker här istället även det genom problematisering eller frågeställning.

"[Efter uppspel av låt] Läraren vill att eleven själv ska identifiera vad som ska göras bättre."
(Observation, Lärare C)

Detta syns även i intervjun med Lärare C:

".../ jag måste liksom fråga honom för att få honom att förstå att han får tänka själv." (Intervju, Lärare C)

Lärare A gör så här under sin lektion:

"Läraren: 'Hur ska du göra för att få till detta?'. Eleven ger ett självständigt svar. Läraren kommenterar och utvecklar elevens svar" (Observation, Lärare A)

Lärare B visar också exempel på detta med att rätta fel genom problematisering och frågeställning och egentligen aldrig påpeka att eleven gjort eller sagt fel:

Lärare: 'Sen har jag skrivit in den här.' Elev: 'Är det, det är väl <den>?' Lärare: 'Nej, ja precis. Vad ser det ut som? Om du bara kollar på själva' Elev: 'Vänsterhanden?' Lärare: 'Aa..' Elev: 'Nej, jag vet faktiskt inte.' Lärare: 'Nej, men...det är nästan rätt. Ehm, det är ett kryss precis som <symbolen> där uppe, eller hur? Elev: 'Ja.' Lärare: 'När det är här nere betyder det att man <gör så här>.' Elev: 'Ja' Lärare: 'Är du med? Så att. det är inte <så här utan mer så här> är du med?' Elev: 'Men man spelar på den och <gör så här med> den? Lärare: 'Ja, det här kan man välja då. Antingen kan man spela och då blir det precis som du sa, /.../. Då blir det (ljud med munnen)' Elev: 'Ja' Lärare: 'Man kan också välja att spela <så> och det ser likadant ut. Man har liksom. Ehm, men bara så att du vet vad det betyder, /.../.' (Observation, Lärare B)

Denna vägledande undervisning kännetecknas även av att läraren försöker medvetandegöra eleven om vad de håller på med, eller förklara varför de gör vad de gör och varför de arbetar med just detta innehåll.

"Grejen är att såhär, att kunna vara fri sen /.../ att byta mellan 3 2 och 2 3, att köra lite extra slag här och där, är något slags mål. Att man har grundkompet som inte innefattar vänsterhanden, och sen kan man bara lägga till.' Elev: 'Ja'. Lärare: 'Testa det'. (Observation, Lärare B)

De arbetar även med att koppla innehållet till en vidare mening:

"De sätter ihop de båda takterna som de brutit ner i två delar. Det går bättre än innan. Läraren förklarar olika sätt att använda detta i praktiken/.../." (Observation, Lärare D)

Som vi skrev innan har läraren här en mer passiv roll, även spelmässigt. Eleven får testa sig fram mer på egen hand, eleven får spela ett helt stycke/hel låt utan att läraren griper in. Även om läraren kan vara med och spela så är undervisningen fortfarande elevcentrerad i de här (vägledande) fallen, där lärare och elev spelar på lika villkor. Båda spelar och lär av varandra, det finns ingen tydlig uppdelning om vem som är lärare och vem som är elev.

”Papper från tidigare lektion, men de börjar med att spela fritt (utifrån övningens form)/.../
De spelar på, går lite knackigt i början men blir bättre o bättre. Läraren spelar med.”
(Observation, Lärare D)

Vi har även sett tendenser till att lärare genom dialog problematiserar såväl elevens övning som elevens framtid.

”Jag brukar i mitten av tvåan då jag har huvud<instrumentalister>, fråga dem vad de vill med sitt <instrument>spel. Om de vill, ja vad de vill göra. Om de vill fortsätta, vad de vill söka, vilken genre och så. Brukar nästan pressa dem då. Så att de blir medvetna om, att de får göra ett aktivt beslut själva. Vad de vill göra med musiken. Så försöker jag vägleda dem.” (intervju, Lärare C)

I detta kapitel har vi alltså sett prov på den *vägledande undervisningen* som vi preciserat i kapitel 3.2.2. Eleven är här aktiv, läraren problematiserar, ställer frågor och eleven får i större utsträckning på egen hand finna lösningar på problem hen stöter på.

5.2.3 Skapande av sociala scheman

Under denna kategori har vi samlat de tillvägagångssätt som kan kopplas till utvecklandet av sociala scheman. Som vi ser det så sker det hela tiden, eftersom det både kan handla om relationen lärare och elev har eller skapar, samt att det handlar om elevens identitetsskapande och känslan av ett jag. Våra observationer är inget undantag utan de sociala schemana finns där hela tiden på ett eller annat sätt. Exempelvis när lärare och elev samtalar/för en dialog, eller när lärare rättar fel på olika sätt (verbalt, genom problematisering, inte alls) kan detta påverka elevens jag-känsla i olika riktningar, vilka vi inte kan uttala oss om eftersom vi inte har någon insikt i elevens känslor eller deras utveckling av dessa i hjärnan. Vi har dock hittat vissa tillvägagångssätt hos lärarna som berör de sociala schemana mer direkt och kommer här att redogöra för dem.

Lärarna vi observerat har jobbat med uppmuntrande kommentarer under lektionens gång, samt att de visar engagemang i lektionen och i eleven, vilket vi tror påverkar elevernas identitetsskapande och känslan av jaget (positivt eller negativt kan självklart variera).

”Brrraa! Snyggt! Jättebra /.../” (Observation, Lärare A)

”Grymt! Shit va grym du är!” (Observation, Lärare B)

Lärare B säger som svar på frågan kring vad för funderingar hen har över att hen använder relativt starka och uppmuntrande ord:

”Det kommer väldigt spontant, jag vet faktiskt inte riktigt om det är bra att vara så spontan i alla lägen. Men jag det blir att, egentligen så försöker jag peppa eleverna så mycket det bara går. De är ju så unga liksom och även om jag har att vi ska gå igenom det här och jag försöker vara ganska noggrann och så. Det det handlar om i slutet är ju att de ska hitta glädjen, så tyckte jag verkligen när ’Elev B’ satt där så fanns det bara dom orden: Shit vad grymt. Fett! Det blir ju så. Det är inte alltid jag säger så kanske utan det kanske kommer, ah bra fortsätter vi här, men då kanske det inte har varit sådär som jag tyckte nu då, klockrent. /.../ men det kan ju garanterat, det är jag helt medveten om att det kan bli för mycket. Blir så, kan jag tänka mig tillslut, jaja han säger ju alltid grymt och bra. Det finns ju en fara i det. Intressant, när du säger det så är det, just det, det gör jag ju. Nej, det är nog. Tanken där är inte så, det är spontant. Jag vill verkligen peppa dem.” (Intervju, Lärare B)

Lärarna arbetar också med att skapa en jag-kan-känsla hos eleven. Detta uppnås exempelvis genom att eleven får känna upplevelsen att det blir rätt eller genom att läraren bekräftar och styrker något som eleven gjort bra.

”Tar låten igen. Bryter. Lärare: ’Här fick du verkligen till det kände du det?’” (Observation, Lärare C)

”Så många gånger jobbar man i sjuk. Ibland om man har jobbat i sjuk, jobbat med något [svårare moment] intensivt så tar vi något enkelt så vi känner att vi kan det här, för då känner man att nu får vi bryta av.” (Intervju, Lärare A)

Som vi tidigare sett så arbetar lärarna även genom att både lärare och elev är på lika villkor, vilket vi tror påverkar elevens sociala scheman. Detta skulle kunna vara både i hur den kan känna att den kan, eftersom ingen i detta läge anses vara bättre än den andra, samt att relationen mellan lärare och elev utvecklas i en lite annorlunda riktning än om läraren endast hade styrt och bestämt allt.

Något som våra lärare gör är även att tala om relationen mellan lärare och elev.

”Det är ju det på, individuella lektioner och sköna snubbar som den här pojken har jag känt länge, han har gått hos mig sen i femman, blir ju en faktor kanske just i detta sammanhang. Har haft honom i kulturskolan i många år innan därför kan ha säga så när vi snackar om planering att, tjena du planerar ju som en kratta. Det gör man ju inte till vilken lärare som helst liksom. Men har man en relation som pågått ganska länge så får man en avslappnad attityd till varandra. Det är ju lite speciellt, vilket pass ni nu skulle komma och kolla på. /.../ det blir ju en skön stämning, det är väldigt lätt till att bli det

Vad tror du är nyckeln till det?

Det är ju att man har det är otroligt stora intresset tillsammans. Man håller på att utveckla favoritsysselsättningen i individens liv, man får jobba med det. Så här intimt. Ska nog mycket till att det ska skära sig fullständigt tror jag. Jag har nog aldrig vart med om att någon elev har blivit förbannad.” (Intervju, Lärare D)

Lärare C tar även upp hur de sociala schemana kan vara till en nackdel i vissa sammanhang.

”/.../ det handlar om att man får en elev som har haft en annan lärare ett tag då kan det ta lite tid innan den här eleven har förtroende för mig och det jag säger. Det är viktigt, det kan ta ett tag för de har en annan auktoritet. Han har ju verkligen spelat och övat mycket och haft den läraren som engagerad sig mycket. Det är ju jättebra, han har haft bra <instrument>undervisning. Ser man och hör man ju. Men han tar inte riktigt in, och jag vet inte om han är rädd, att han är blockerad på lektionerna eller om han...inte riktigt litar på det jag säger.” (Intervju, Lärare C)

Sammanfattningsvis (med viss koppling till tidigare kapitel) kan vi se att de sociala schemana utvecklas ständigt men genom att respondenterna värnar om en god relation skapar de sociala scheman där eleven har möjlighet att skapa sig en identitet både en jag-känsla samt en jag-kan-känsla. Detta både genom att de skapar en bra relation till eleven, att de uppmuntrar eleven samt att de skapar lärandesituationer där eleven kan bilda sin egen kunskap och inse hur hen lär sig bäst.

5.2.4 Tillvägagångssätt i samverkan

Under denna kategori kommer vi visa på hur våra lärares tankar och handlingar inte är så kategoriseringsbara som våra tidigare kategorier visat. Kapitel 5.2.1-5.2.3 har visat vilka

tendenser i tillvägagångssätt som existerat i våra intervjuer och observationer. Här vill vi nu visa hur de förekommit tillsammans och visa hur de både kan samarbeta och motarbeta varandra genom ett antal citat och utdrag ur våra intervjuer och observationer. Dessa exempel är nu kopplade till en viss lärare men det är för att de tydligast visar företeelsen, alla dessa exempel förekom i större eller mindre grad under alla våra observerade lektioner.

”Förklarar vad som hände. Frågar hur det kändes. Bryter av svar från elev och förklarar vad som ska göras bättre. Berättar vad som eleven gör och vad denne ska göra bättre. Eleven kommer med input, läraren tar vid. Hen visar hur eleven ska tänka.” (Observation, Lärare A)

”Lärare: Bra, det är jättebra men det är lite olika saker vi har pratat om, kan du formulera dessa?” (Observation, Lärare C)

”Lärare sätter sig ner och visar. ’Du ska ju inte göra så här. Sen har du läst fel där’. Läraren fortsätter att spela låten. Lärare: ’Var det något du tänkte på nu när jag spelade, något som du kan göra?’ Elev svarar. Lärare: ’Kan du precisera?’ Elev svarar. Lärare: ’Ja precis, men något mer också va?’. Lärare: ’Det här’ Lärare: ’Ta det igen och tänk på detta’” (Observation, Lärare C)

”Lärare: ’Det är alltid på ett ställe det havererar, var är det?’ Elev: ’Där det börjar om?’ Lärare: ’Nja, det går ganska bra där.’ Lärare berättar var hen tycker att det är. De tar kompen i omvänd ordning för att få bukt med problemet.” Observation, Lärare D)

Detta vill säga att tillvägagångssätten inte endast förekommer enskilt, bortkopplade från varandra, utan exempelvis används en *förmedlande undervisning* samtidigt som *vägledande undervisning*.

5.2.5 Val av tillvägagångssätt

Våra respondenter har även redogjort för vad det är som styr deras val av tillvägagångssätt. Dessa beror enligt våra respondenter på innehållet, på hur eleven är som person, på var eleven är i sin process samt på lärarens erfarenhet. Alla dessa tendenser kunde ses hos fler lärare parallellt och vi ska här ge några exempel som ger er en bild av hur lärarna resonerar (utan att säga att den exakta läraren endast gav det svaret).

”Det jag skiljer på är ju att vissa, eleverna är ju väldigt olika. Vissa är så otroligt gehörsbaserade så att de vill säga hela tiden, kan inte du spela och visa. Då försöker jag att hålla igen, jag kan göra det efter ett tag. /.../. Sen finns ju de som är, kanske som har svårt på andra sätt, som behöver hjälp. Jag överväger när ska jag visa, när tror jag att eleven själv kan. Så att det är en blandning av det extrema att peka med hela handen till att helt låta eleven bara försöka lista ut. Jag har lite olika tillvägagångssätt och försöker anpassa mig och min undervisning efter varje elev.” (Intervju, Lärare B)

”Nej, det [val av tillvägagångssätt] är ju något som kommer från erfarenhet. Man vet vad man ska. Sen är det såhär att som jag sa förut med att. Ibland så har man övningar, att det här är jättebra, så gör man det med vissa elever och det fungerar jättebra men med andra fungerar det inte alls. Då får man tänka till, hur ska vi göra där? Får göra något annat. /.../. Så jag har ingen såhär att, jag jobbar efter den här metoden. Jag jobbar efter min egen metod, förmodligen är det ett hopkok av massa saker som man har varit jobbat med. Både före detta pedagoger som man haft, de man hade på musikhögskolan sen har jag gått på lite kurser, /.../.” (Intervju, Lärare A)

”Det [val av tillvägagångssätt] beror ju lite på vad eleven har gjort om eleven har övat finns det saker att jobba med. Har eleven men missuppfattat finns det saker att jobba med. Har eleven

inte övat får jag tänka ut att då jobbar vi med allmänna grejer, kanske ackordläggningar.” (Intervju, Lärare C)

”Tillvägagångssättet, man utgår från materialet, tar ju lite från skallen när man...Det beror på hur det faller på plats så att säga. Man får alltid vara beredd att improvisera fram övningar och lektioner. Svårt att säga exakt hur det kommer utmynna.” (Intervju, Lärare D)

Sammanfattningsvis kan vi här se att lärarnas val av tillvägagångssätt styrs av eleven, utifrån elevens förutsättningar, personlighet eller var i sin utvecklingsprocess hen är. Val av tillvägagångssätt styrs samtidigt utifrån lärarnas egna erfarenheter.

5.3 Undervisningens mål

Lärarna fick frågan ”*Vad är enligt dig det viktigaste eleven ska få med sig efter tre års undervisning?*” (Bilaga 1) och utifrån deras svar har vi kunnat se tendenser i vad som är viktigast enligt lärarna. Detta kan kopplas både till det vi redan redogjort för kring teman ”Innehåll” (kapitel 5.1) och ”Tillvägagångssätt” (kapitel 5.2) och vi ska här redogöra för lärarnas åsikter kring frågan samt koppla deras åsikter till de andra två temana.

5.3.1 Skapa glädje för musik

Våra lärare uttrycker att glädjen till musiken är en av de väsentliga grundstenarna för vad eleven ska ha fått med sig efter undervisning hos dem.

”Det viktigaste är att de inte har tröttnat på musiken, att man inte har dödat deras musikintresse. Att de fortfarande tycker att det är värdefullt, det är absolut det viktigaste./.../ Men absolut, man ska inte döda deras musikglädje. Nej men det är inte så självklart.” (Intervju, Lärare C)

”Sen är det som vi snackade om på förra frågan. Man ska ju ha med sig en glädje och inspiration att vilja fortsätta själv ./.../.” (Intervju, Lärare B)

5.3.2 Ge eleverna en musikalisk bredd samt skapandet av självgående elever

Här handlar det om att våra lärare anser att eleven ska få med sig en genrebredd, alltså att de ska kunna spela olika genrer och veta vad de bygger på och hur man går tillväga för att spela dem. Detta skulle vi kunna kalla för att det handlar om att skapa självständiga och självgående elever, det vill säga elever som kan stå på egna ben inför musikaliska situationer samt elever som kan lära sig själva, kunna tolka notbilder och lösa musikaliska problem.

”Sen att de kan göra egna beslut kring musik, vad de gör för musik och så och vad de spelar. Och att de börja bli självständiga i det, det handlar också att de blir självständiga så att de kan, om de nu vill spela Beethoven ska man kunna tolka notbilden eller om man vill spela jazz så ska man vet hur man gör, grundmässigt. Jag strävar efter detta men sen vet jag inte vilket som, kan ju bli liksom.” (Intervju, Lärare C)

”De ska få med sig en bredd, de ska kunna klara av att hamna i olika situationer, olika sammanhang, olika band och orkestrar och kunna spela den stilen eller det stuket. /.../ och jag brukar prata med dem att målet när de går ut är att jag ska bli som lärare överflödigt att de själva ska kunna ta sig an problemen och klura ut om det är ett svårt komp eller en virveletyd.” (Intervju, Lärare B)

”Ja, det är ju en genrebredd tycker jag, när man inte är äldre än vad man är när man går ut här. Man kan mycket om olika genre fast man kanske inte är mästare på allt. Man ska ändå kunna förklara och man ska kunna kanske sitta in i de flesta typer av band. Man förstår notbilden och vad det är frågan om. Stilkännedom. Får inte bli helt fel om man ska spela en bossa. Man måste

kunna fatta att nu vill de ha ett speciellt sound, sen kanske man inte får ihop det till hundra procent /.../. Det är viktigt. Man måste kunna, fatta olika stilar. Tycker jag är viktigt men det är ju min åsikt.” (Intervju, Lärare D)

”Jag säger så här, jag har en ganska tydlig som jag säger till mina elever. De viktigaste de ska få med från <undervisningen är> att de har en bra grund att stå på. /.../. Det är som jag säger till alla mina elever: Jag är din lärare 40 minuter i veckan, sen är du din egen lärare resten av tiden så du måste börja tänka själv. Som jag säger du måste börja veta, vad är det jag ska lyssna på? /.../. Hur ska det kännas? Så man börjar lära sig, vad känns rätt och fel. Det är där mycket det att man ställer vägledande, att jag säger en sak men det är ju en del av svaret ibland att de säger det istället för att jag gör det annars blir det från mig bara och då är det väldigt lätt att man slutar lyssna, just det här när man bara blir tillsagd att göra saker, det tror inte jag är bra utan man måste börja tänka till själv.” (Intervju, Lärare A)

Detta visar sig även i exempelvis vad för typ av innehåll lärarna väljer. I kapitel 5.1.2 talade vi om hur lärarna strävar efter att ha ett blandat, brett och övergripande innehåll vilket vi anser möjliggör att uppfylla detta mål med undervisningen utifrån våra respondenter. Vi kan även, i den *vägledande undervisningen* som visat sig och redogjorts för i kapitel 5.2.2, se många likheter. Lärarna problematiserar, ställer frågor, förklarar varför, medvetandegör eleverna för vad innehållet är, kopplar det till vidare mening, skapandet av sociala scheman osv, allt vilket vi anser bidrar till vad de kallar för skapandet av självgående elever.

6. Diskussion

Den första slutsatsen som kan dras utifrån analysen är att bilden av att traditionella pedagogiska tillvägagångssätt av förmedlande karaktär dominerar instrumentalundervisning, vilket bland annat lyfts fram i Rostvall & Wests (2001) undersökning, inte stämmer överens med våra resultat. Respondenterna använder sig alla av det vi valt att kalla för en *vägledande undervisning* kombinerat med de lite mer traditionella tillvägagångssätten i *förmedlande undervisning*. Användandet av de vägledande tillvägagångssätten kan vi exempelvis förknippa med lärarnas sätt att skapa en dialog med eleven eller att de låter eleven ta del av praxisgemenskapen på ett mer självständigt sätt. Elevernas aktivitetsgrad under lektionerna är i de fall vi har undersökt mer aktivt än passivt, vilket tyder på att den vägledande undervisningen existerar i större grad än den förmedlande undervisningen. Detta märks främst i de moment där läraren problematiserar lärandet och ställer frågor till eleven. Eleven blir här aktiv av naturen och vi antar, med stöd i vad respondenterna har sagt, att detta kommer att bidra till elevernas individuella självständighet, eftersom de kan skapa sig en egen förståelse för såväl kognitiva scheman som estetiska/emotionella scheman, och även motoriska scheman i någon mening. Med detta menar vi att schemana skapas med elevernas medvetenhet och förståelse kring dem, inte att schemana skapas utan att eleverna vet vad som har skapats. Detta anser vi är viktigt främst för elevens framtid, den tid då eleven inte längre har tillgång till sin lärare och behöver skapa sitt eget lärande, om denne vill utveckla sig ännu mer i ämnet och inte vill betala för dyra privatlärare. Klafki (1995) nämner i relation till den didaktiska analysen relevansen av att lärarens tillvägagångssätt främjar elevens framtid och här kan vi se ett tydligt exempel på hur det skulle kunna gå till.

Samtidigt förekommer även *förmedlande undervisning* i stor utsträckning. Även om eleverna är aktiva så bedrivs ofta en väldigt förmedlande pedagogik vilket tyder på att delen om den aktiva eleven inom *vägledande undervisning* finns med men delen om dialogen mellan lärare och elev inte gör det. Detta tar sig i uttryck i att läraren aktiverat eleven tidigare eller senare under lektion genom en *vägledande undervisning* för att sedan låta denne vara passiv genom att använda sig av *förmedlande undervisning*. Alltså varierar tillvägagångssätten om varandra, eleven går från att vara passiv till aktiv, till passiv igen och så vidare.

Här ska det även understrykas att de olika tillvägagångssätten även förekommer tillsammans, de används på en och samma gång, något vi menar kan bli problematiskt. I ett av våra exempel i kapitel 5.2.4 kan vi se hur läraren ställer eleven en fråga där eleven antas reflektera på egen hand (och utveckla sin egen förståelse?) men där elevens reflektion avbryts av lärarens förklaring och uppmaning om hur hen ska göra (*förmedlande undervisning*). Som vi skrivit i analysen var detta något som förekom hos alla lärare och vi anser att en för stor tillämpning av de vägledande tillvägagångssätten i den här formen, där den *förmedlande undervisningen* tar vid utan att eleven hunnit reflektera klart, kommer att ta bort effekten av det positiva med *vägledande undervisning*. Detta är något som Rostvall & West (1998) menar försämrar elevens förutsättningar att skapa de scheman de behöver samt att bli självständiga. Vi misstänker därmed att eleverna inte hinner skapa sig en egen förståelse eller hur hen själv kan gå till väga på egen hand, utan detta gör läraren åt eleven. De scheman eleven utvecklar må kunna bli desamma men vi tror, utifrån Rostvall & Wests (1998) resonemang som ovan nämnts, att den kognitiva förståelsen för de scheman de utvecklar skulle kunna vara nyckeln för att de sedan själva ska kunna utvecklas vidare. I så fall innebär detta att även om man som lärare anser sig skapa exempelvis situationer eller ledtrådar för att eleven ska kunna besvara sina egna frågor, som Klafki (1995) ser som en av de viktiga aspekterna i en lärares arbete, räcker inte det nödvändigtvis för att eleven faktiskt ska ha hunnit greppa vilken situationen nu var och än mindre kan de använda kopplingen till denna situation i framtiden, när eleven på egen hand ska lösa problem.

Som vi redogjort genom Rostvall & West (1998, 2001) menar de att lärare, på grund av tidsbrist, hellre förklarar själva än att ge eleven tid att förstå eller låta eleven förklara/problematisera själv. Tendensen återfinns även i vår undersökning. Många moment hade kunnat problematiseras för elevens förståelse istället för att endast förklarats av läraren. Detta kan vi se exempel på i observationen med Lärare A i kapitel 5.2.1. På sätt och vis skulle vi kunna säga att situationen idag verkar dela flera likhetstecken med den verklighet Rostvall & West (2001) undersökte, samtidigt som det vi har undersökt innehållit både förmedlande- och vägledande undervisning. Något som dock skiljer mellan vår undersökning och denna tidigare forskning är att lärarna i vår undersökning strävar efter att skapa en god relation till eleven, de skapar ett öppet klimat för eleven att ställa frågor samt att få lösa sina egna problem, vilket inte visades i den tidigare forskningen. De respondenter vi observerat och intervjuat verkar närma sig de sociala schemana på ett annorlunda sätt där eleven är i centrum, och både tillvägagångssätt, innehåll samt relation mellan lärare och elev verkar utgå utifrån eleven och dess behov, att eleven ska få skapa sitt egna jag, vilket är vad de sociala schemana innebär. Den mer traditionella, auktoritära, formen av mästarlära verkar i vår undersökning, till skillnad mot tidigare forskning, vara av ett mer decentrerat synsätt, där auktoriteten inte är så uttalad samt att tillvägagångssätt sammanfattade som *vägledande undervisning* har en stor plats, med en aktiv elev.

Det kan, utifrån vår diskussion, lätt antas att den *vägledande undervisningen* är den att föredra och att *förmedlande undervisning* borde undvikas så att vi får självgående elever som både vi och studiens respondenter vill ha. Frågan är då, är det så enkelt? Nej, det är det inte. Exempelvis spelteknik eller ergonomi, vilka är motoriska scheman, har sin fördel i att de är beprövade och i vissa fall vetenskapligt grundade för vilken teknik som är skonsammast mot din kropp, vilken teknik som gör det lättare att spela snabbare, vilken teknik som underlättar förflyttningar på instrumentet. Utvecklandet av estetiska/emotionella scheman byggs, som vi tidigare nämnt, upp genom exempelvis att lyssna på musik, vilken som vi sett även den kan spelas av läraren. Att låta eleven helt själv få upptäcka vad som är det bästa tillvägagångssättet eller den bästa tekniken hade varit som att låta någon uppfinna hjulet igen. Så vi menar att det finns en uppenbar fördel med att lära sig beprövade tillvägagångssätt. Här blir det alltså i princip omöjligt att inte förmedla den kunskap som redan finns utan att antingen förevisa, förebilda eller rätta fel. Problematiseringar kan göras men fokus kommer ändå behöva utgå från någon form av *förmedlande undervisning*. Detta innebär att *förmedlande undervisning* och dess tillvägagångssätt har sina fördelar.

Vi kan även gå tillbaka till vad Schenk (2000) talar om kring imitation. Han anser att imitation har en otrolig kraft och det är vi beredda att hålla med om. Vad vi än vill lära ut är imitation ett lättillgängligt, effektivt samt positivt tillvägagångssätt, om vi ska följa Schenks linje. Vidare anser han dock att imitation, och då endast imitation, till slut leder till stagnation. Han menar att eleven hellre får arbeta självständigt, med en "mästare" framför sig. Vi vill här understryka vikten av båda tillvägagångssätten. Det ena tar inte ut det andra och de båda bör finnas med i lärares undervisning. Det viktigaste anser vi är att eleven inte blir passiv, vare sig man använder sig av *förmedlande undervisning* eller *vägledande undervisning*. För att eleven inte ska bli passiv tror vi att det krävs att lärare använder sig av båda tillvägagångssätten men som vi sett i vår undersökning måste man även se till att de tillvägagångssätten hinner arbeta fullt ut innan man byter till det andra, just för att alltid se till att eleven förblir en tänkande elev.

Detta innebär att val av tillvägagångssätt hellre beror på situationen. Respondenterna säger att deras val av tillvägagångssätt utgår från elevens behov och var i processen eleven är, eller utifrån lärarens egna erfarenheter. Vi vet alla att människor är olika och det blir därmed viktigt att, som Lärare B påpekar i kapitel 5.2.5, man bör lära känna eleven och vet hur hen fungerar och vilket typ av stöd denne behöver. Våra lärare talar även om att val av

tillvägagångssätt beror på innehållet eller materialet, och där kan vi vända oss till den didaktiska analysen för att få stöd:

”In the end, the only way of determining whether this or that form of practice or revision would be pedagogically right or wrong in a particular case is by ascertaining whether it is appropriate to the *contents*.” (Klafki, 1995, s. 28)

En positiv riktning att följa är med andra ord att placera innehållet och ämnet i ett sammanhang. Tillvägagångssätt bör och måste alltid styras av innehållet för att vi ska kunna skapa något meningsfullt för eleven. Att lära en elev spela uttrycksfull popbas kanske inte bör göras genom att eleven får spela de tre toner som används efter noter, utan ackompanjemang, man bör kanske hellre låta eleven själv få lära sig de tre tonerna på gehör och spela låten till inspelad musik, tillsammans med läraren eller flera lärare eller i bästa fall andra elever. Det vill säga att det aldrig går att bara använda sig av ett tillvägagångssätt för all sin undervisning. Ett visst innehåll kanske lärs ut bäst genom en *förmedlande undervisning* medan ett annat innehåll lärs ut bäst genom *vägledande undervisning*. Ett innehåll kan även ha flera delar som alla lärs ut bäst på olika sätt eller genom att blanda de olika pedagogiska tillvägagångssätten (på rätt sätt, som vi tidigare redogjort för). Därmed vill vi lyfta vikten av att som lärare fundera över hur man faktiskt lär ut, vilka tillvägagångssätt man använder och hur de passar eller inte passar till det innehåll man har valt för sin undervisning.

En fråga blir också, är det bara tillvägagångssätten som styr hur eleven till slut blir som musiker? Här får vi också ge svaret nej. Våra respondenter talar alla om vikten av ett brett och varierat innehåll. De menar att detta, tillsammans med *vägledande undervisning*, är det viktiga för att skapa de självgående elever de och vi eftersträvar. Detta innebär att innehållet behöver innefatta mer än bara det direkta och det är här den didaktiska analysen återigen blir viktig. Utifrån en fullständig och korrekt didaktisk analys borde vi till slut få fram ett innehåll som i sig gör det möjligt för både läraren och eleven själv att skapa elevens självständighet. Dock är detta något vi inte riktigt kan veta om lärarna gör utifrån deras uttalanden, så möjligtvis är detta ett ämne för vidare forskning.

Vi anser att den lilla del av instrumentalundervisningen vi har observerat och skapat oss en bild av genom kompletterande intervjuer har kommit längre med sina pedagogiska tillvägagångssätt än de mer förmedlande tillvägagångssätten i Rostvall & Wests (2001) undersökning och då även hur lärare i vår undersökning skapar en mer öppen och tillåtande relation mellan lärare och elev. Vad denna skillnad beror på kan vi inte fastslå genom denna undersökning, eftersom vi inte kan jämföra exempelvis ålder och utbildning med mera mellan undersökningarna, om det är samma lärare idag som 2001, om det är de gamla som har utvecklats eller om det bara är nya lärare som gör på ett annat sätt. Därav skulle det vara intressant att göra en mer omfattande undersökning där skillnader i tillvägagångssätt undersöks (likt som i detta arbete) men att det även tas reda på vilka faktorer som ligger bakom dessa skillnader.

Även om andra instrumentallärare idag såklart både kan arbeta utifrån en *förmedlande undervisning* som de i Rostvall & Wests (2001) undersökning eller endast arbeta utifrån en *vägledande undervisning* vill vi ändå påpeka den utvecklingspotential vi sett utifrån vår undersökning. Lärare skulle behöva använda sina tillvägagångssätt på ett mer medvetet sätt, för att få ut full potential av både de valda tillvägagångssätten samt även få ut innehållets fulla potential.

7. Slutsats och vidare forskning

Sammanfattningsvis ska vi här reflektera över våra forskningsfrågor samt föreslå eventuell vidare forskning. Vi kan se att de respondenter som ingått i denna undersökning främst använder sig av två olika pedagogiska tillvägagångssätt, *förmedlande undervisning* och *vägledande undervisning*. Dessa används både var för sig men även samtidigt och detta menar vi kan vara problematiskt eftersom båda tillvägagångssätten har sina fördelar men att fördelarna, och därmed utvecklingen av scheman, inte kan tas tillvara på om inte tillvägagångssätten används mer separerat. Samtidigt skapas även sociala scheman, både medvetet och omedvetet, i samband med de båda tillvägagångssätten. I vilken utformning de skapas kan vi dock inte redogöra för eftersom vi skulle behöva veta hur eleven känner, tänker och tycker för att uttala oss om detta. Den typ av innehåll som lektionerna innehöll var främst utveckling av motoriska scheman, men även kognitiva och estetiska/emotionella scheman. Innehållet verkar främst ha bestämts utifrån lärarnas egna tycken och kursplanen men hela tiden med utgångspunkt i den aktuella eleven. Tillvägagångssätten har även de utgått från elevens eller innehållets behov, detta utifrån lärarnas egna åsikter och erfarenheter i relation till tillvägagångssätt.

Detta innebär att förtjänster med en didaktisk analys skulle kunna ligga till grund för lärarnas val av både innehåll och tillvägagångssätt men vi kan inte med säkerhet fastställa att de medvetet gjort en didaktisk analys eller inte. Som vi tidigare nämnt ser vi den didaktiska analysen som något nödvändigt för att både utforma innehåll och tillvägagångssätt för undervisningen och något intressant för en vidare forskning hade varit att på djupet ta reda på hur lärare förhåller sig till didaktisk analys och om det i någon eller några former förekommer. Som vi tidigare nämnt i kapitel 6 skulle det även vara intressant att undersöka vad som ligger bakom skillnaderna i lärares val av tillvägagångssätt. Den undersökning som presenterats i det här arbetet visar även att val av tillvägagångssätt kan ha en stor betydelse, både utifrån antagandet att användning av olika tillvägagångssätt samtidigt kan eliminera effekten av den ena eller andra samt att skapandet av en självständig elev verkar främjas av att båda de pedagogiska tillvägagångssätten finns med men att det är av vikt att de olika schemana får utvecklas utan att utvecklingen störs. Något som i vidare forskning hade varit intressant att ta reda på är hur eleverna upplever för- och nackdelar av användandet av de olika tillvägagångssätten, om de upplever några skillnader av dem och vad de menar skapar bäst förutsättningar för deras självständiga lärande. Vi har i kapitel 4.2 nämnt denna uppsats begränsningar. Denna undersökning är inte ett försök till en generalisering av instrumentallärares tillvägagångssätt, utan att visa på vilka tendenser vi kan se i det respondentantal vi undersökt. Därmed skulle intressant vidare forskning innebära att göra en liknande studie som denna men med generaliserande ambitioner.

Referenslista

- Arbib, M. A. (1995). Schema theory. I M. A. Arbib (Red.) *Brain Theory and Neural Networks*, 830-834. Massachusetts: The MIT Press.
- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A. (2000). Rethinking Observation: From Method to Context. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 673-702). Andra upplagan. Sage publications, Inc.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Dowling, W. J. & Harwood, D. L. (1986). *Music Cognition* (Academic Press Series In Cognition and Perception). Orlando: Academic Press, Inc.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Tredje upplagan. Stockholm: Norstedts juridik
- Fontana, A. & Frey J. H. (2000). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. 645-672). Andra upplagan. Sage publications, Inc.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gould, S. J. (1998). The sharp-eyed lynx, outfoxed by nature (part two). *Natural history*, 107, 23-27, 69-73. New York, N.Y.: American Museum of Natural History
- Hanken, I M. & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction (Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. *Journal of Curriculum Studies*, 27, 13-30. doi: 10.1080/0022027950270103
- Nielsen, K. & Kvale, S. (2000). *Mästarlära. Lärande som social praxis*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R & Davidsson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur
- Rostvall, A-L. & West, T. (1998). *Handlingsutrymme. Om utvecklingsarbete i musikundervisning*. Stockholm: KMH Förlaget.
- Rostvall, A-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Doktorsavhandling KMH Förlaget.
- Schenck, R. (2000). *Spelrum – en metodikbok för sång- och instrumentalpedagoger*. Göteborg: Bo Ejeby Förlag.

Skolverket. (2011). *Kursplan instrument och sång, 100 poäng*. Hämtad från http://skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&courseCode=MUSINS01S&lang=sv&tos=gy#anchor_MUSINS01S

Sundin, B. (1995). *Barns musikaliska utveckling*. Stockholm: Liber.

Svedberg, L. (2007). *Grupp-psykologi: Om grupper, organisationer och ledarskap*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur

Vetenskapsrådet, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, (2014-05-18)

Bilaga 1

Intervjuguide

1. Hur förbereder du dig inför en lektion?
2. Planerar du tillvägagångssätt innan? Vad är det som styr dina val av metod eller tillvägagångssätt, både i planering eller i stunden? *(Alltså, varför väljer du den metoden?)*
3. Vilka tillvägagångssätt använder du mest? Skiljer du på olika tillvägagångssätt? *(Finns det olika tillvägagångssätt?)*
4. Varför tror du att det är dessa tillvägagångssätt du använder mest? Är det de metoder du vill använda?
5. Vad styr eller bestämmer innehållet i en lektion?
6. Funderar du över om innehållet kan ha en vidare/större betydelse för eleven? Reflekterar du över en eventuellt större innebörd av innehållet för eleven? *(Förklaring: Indirekt lärande. Finns det något man lär sig förutom det direkta i innehållet, exempelvis en låt.)*
7. Vad är enligt dig det viktigaste eleven ska få med sig efter tre års undervisning?

Bilaga 2

Observationsmall skapades och användes i programmet Excel.

Händelse							
Tid							
Egen reflektion							
Knyt an till intervju							